

Heid, Helmut

Bericht über das Podium: "Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland"

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 56-67. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Bericht über das Podium: "Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland" - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 56-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224473 - DOI: 10.25656/01:22447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224473>

<https://doi.org/10.25656/01:22447>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFFKI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART	
Vorwort	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170' ~

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien ..	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten ..	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283 ✕

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	337

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland“

Vorbemerkung

Teilnehmer auf dem Podium: PD Dr. JÜRGEN BAUMERT/Berlin; Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/Frankfurt; Prof. Dr. HANS-GEORG HERRLITZ, Göttingen; Prof. Dr. DIETER LENZEN/Berlin.

Moderator: Prof. Dr. HELMUT HEID/Regensburg

Die Teilnehmer des Podiums hatten sich darauf verständigt, durch zwei Gesprächsrunden eine Plenumsdiskussion über die Situation der Erziehungswissenschaft anzuregen. In der ersten Runde ging es um eine eher intuitive Gesamteinschätzung, in einem zweiten Durchgang sollten ausgewählte Ergebnisse empirischer Erhebungen zur Beschreibung und Bewertung insbesondere der infrastrukturellen Entwicklungsbedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre vorgestellt und diskutiert werden.

Ausgangspunkt des Gesprächs war die Behauptung, es gebe kaum eine wissenschaftliche Disziplin, die so entschieden beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, und der es zugleich in so geringem Maße gelinge, diesen Anspruch praktisch einzulösen. „Beweisbar“ sei diese Behauptung durch folgende Feststellungen:

1. Bereits rein quantitativ sei der erziehungswissenschaftliche Anteil an Lehramtsstudiengängen außerordentlich gering, und Lehrer bildeten immerhin den weitaus größten Teil derer, die (trotz Schulkritik) als professionelle Pädagogen allgemein anerkannt und faktisch tätig seien.
2. Aus empirischen Untersuchungen sei bekannt, daß Lehrer, um den Erfolg ihrer beruflichen Arbeit zu gewährleisten, auch nach Abschluß des Studiums offensichtlich keinen Anlaß hätten oder gar gezwungen seien, sich umfassender und fortlaufender über Ereignisse erziehungswissenschaftlicher Forschung zu informieren.
3. Daraus wiederum lasse sich schließen, daß es einerseits der Erziehungswissenschaft nicht gelungen sei, ihre Unentbehrlichkeit unter Beweis zu stellen. Andererseits scheinen jene Ergebnisse schulischer Praxis, die als Erfolg bewertet werden, nicht davon abzuhängen, daß erfolgreiche Lehrer sich über die jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung informieren.

Für die skizzierte Situation können verschiedene Gründe in Betracht gezogen werden, die entweder mit der Qualität – insbesondere der Praxisbedeutsamkeit – von Ergebnissen pädagogischer Forschung oder mit den Erfolgsbedingungen und -kriterien pädagogischer Praxis zu tun haben. Soweit beispielsweise das (allgemeine und

professionelle) Prestige eines Lehrers tendenziell um so höher ist, je mehr er den deklarierten Zweck seiner Arbeit, nämlich Lernerfolge zu ermöglichen, nach Ausweis der Durchschnittsnoten verfehlt, und zwar ganz unabhängig davon, aus welchen Gründen die Durchschnittsnote niedrig ist, könnte das Fehlen zuverlässigen Wissens über notwendige Bedingungen von Lernerfolg geradezu vorteilhaft sein.

Nicht ganz auszuschließen ist allerdings auch die Möglichkeit, daß ein Großteil des bemerkenswerten Diskussionsaufwandes um das Theorie-Praxis-Verhältnis letztlich doch einem Scheinproblem gewidmet ist: Was sind denn (begründbare) Zwecke und Ansprüche, und worin liegen Erfolge und Grenzen einer Wissenschaft – auch dann, wenn sie als Theorie einer Praxis definiert wird? Kann die Praxisbedeutsamkeit von Ergebnissen pädagogisch bedeutsamer Forschung so unvermittelt sein, wie dies bei den Diskrepanzbehauptungen unterstellt zu werden pflegt? Sind Theorien, ohne die es keine Praxis geben kann, wirklich so weitgehend unbeeinflußt von der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie das häufig beklagt und durch Ergebnisse empirischer Forschung zumindest nicht widerlegt wird? – Freilich dürfte noch so respektables Engagement nennenswerter Lehrergruppen – das sei im Vorgriff auf das Votum von HERRLITZ angemerkt – kaum geeignet, Lücken oder Mängel handlungsbegründenden Wissens zu entschuldigen. Vorausgesetzt die These träfe zu, daß als Erfolg gewürdigte Resultate pädagogischer Praxis faktisch unabhängig davon seien, ob und wie weit Praktiker über die für ihre Praxis relevanten Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung informiert sind, so wäre das kein Grund, sich mit dieser Tatsache abzufinden. Man könnte vielmehr fragen, was von einer Praxis sowie von den Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Erfolgs dieser Praxis zu halten sei, wenn zu ihrer Begründung (weitgehend) auf ein Wissen verzichtet werden kann, das nicht nur anders, sondern auch besser (besser begründet, besser kontrolliert ...) ist als das jeweils „praktizierte“. So wie die Wahrheit einer Aussage nicht auch schon deren (unmittelbare) praktische „Brauchbarkeit“ gewährleistet, so resultiert der praktisch-pädagogische Handlungsbedarf keineswegs aus der Konsolidierung des für die Erfüllung dieses Bedarfs notwendigen Wissens. Diesbezüglich kann es also beträchtliche Diskrepanzen zwischen (noch) praxisbelangloser Theoriebildung einerseits und theoretisch ungeklärter Praxis andererseits geben. Aber der Fall, daß jene Theorie, in der die Identität einer als erfolgreich gewürdigten Praxis konstituiert und begründet ist, der wissenschaftlichen Kritik nicht standhält, dieser Fall erscheint höchst aufklärungsbedürftig.

Zu den Merkmalen der „Brauchbarkeit“ von Theorien kann auch deren praktische oder politische Erwünschtheit gehören. Damit ist die faktische Eignung einer Theorie angesprochen, ganz unabhängig von ihrem Informations- und Wahrheitsgehalt eine jeweils erwünschte Praxis zu legitimieren. Die Erforschung der Praxisbedeutsamkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens kann und muß sich also auch auf die Analyse und Evaluation der realen Bedingungen und Kriterien sowohl der Selektion als auch der faktischen „Anwendung“ als wissenschaftlich geltenden und wissenschaftlich kontrollierten Wissens erstrecken. (Zur Weiterführung vgl. HEID 1987, S.225–251).

Diese Ausgangsüberlegungen und die in den erwähnten Texten zur Diskussion ge-

stellten Einschätzungen veranlaßten HANS-GEORG HERRLITZ zu folgender Stellungnahme:

„Da uns auf diesem Podium ein regelrechter ‚Praktiker‘ fehlt, möchte ich versuchen, diese Rolle zu übernehmen und in aller Kürze auf das einzugehen, was HEID über die ‚praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse‘ gesagt hat.

HEID hat für diese Belanglosigkeitsthese eine ganze Reihe von Gründen ins Feld geführt, darunter auch solche, die etwas mit der ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens zu tun haben:

- Auch er sieht begründete Zweifel, ‚ob man von einem gemeinsamen Bestand gesicherten Wissens in der Erziehungswissenschaft sprechen kann‘;
- auch er weiß und sagt, ‚daß es fast keine gesellschaftspolitische Position oder Programmatik gibt, für die sich nicht auch eine erziehungstheoretische Legitimation beschaffen ließe‘.

Wenn das aber stimmt, wenn der Geltungsanspruch erziehungswissenschaftlichen Wissens schon in der Disziplin selbst derart umstritten ist, dann frage ich mich, wie man überhaupt von der Annahme ausgehen kann, ‚daß Lehrer genötigt sind, sich die jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung anzueignen‘ (HEID 1989, S.112).

- Wie gesichert ist denn das ‚bessere Wissen‘, das von vielen Lehrern, wie HEID vermutet, ‚demonstrativ ignoriert‘ wird?
- Selbst wenn z.B. der ‚dynamische Begabungsbegriff‘ inzwischen zum ‚gemeinsamen Bestand gesicherten Wissens‘ der Disziplin gehören sollte (was zu bezweifeln ist) – wäre dann auch schon klar und unstrittig, welche praktischen Konsequenzen daraus für die pädagogische Arbeit zu ziehen sind?
- Warum sollen sich Praktiker für die ‚jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung‘ interessieren, wenn zu befürchten ist, daß das ‚jeweils Neueste‘ schon morgen keine Konjunktur mehr hat?

Ich bezweifle also, ob es überhaupt ein gangbarer Weg sein kann, die beklagte Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis (Wissen und Handeln) durch die sogenannte ‚Aneignung‘ empirischer Forschungsergebnisse überwinden zu wollen, und insofern plädiere ich dafür, das alte Klagelied von der praktischen Belanglosigkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht um weitere Strophen zu verlängern. Stattdessen möchte ich vorschlagen, ein anderes Lied anzustimmen, nämlich ein Loblied auf die nicht zu unterschätzende, erstaunlich weitverbreitete und stabile Innovationsbereitschaft in der Lehrerschaft und unter Erziehungspraktikern. Ich erinnere hier nur

- an die zahlreichen Lehrerkollegen, die seit 20 Jahren das schwierige Geschäft der Gesamtschularbeit betreiben und es z.T. erheblich weiterentwickelt haben,
- an die Schulversuche zur Integration behinderter Kinder,
- an die pädagogische Offenheit und Leistungsfähigkeit mancher Gymnasien, die auf den enormen Druck ständig wachsender Jahrgangsanteile ja keineswegs mit verstärkten Selektionsmaßnahmen reagiert haben.

Es kann sicherlich keine Rede davon sein, daß diese Innovationsbereitschaft auf

der direkten ‚Aneignung‘ erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse beruht. Was hier ‚angeeignet‘ und dann praktisch verarbeitet wurde, ist vielmehr ein pädagogisches Problembewußtsein, das aber doch seinerseits wieder aus erziehungswissenschaftlichen Hypothesen und Analysen, z.B. in der Begabungsforschung, erwachsen ist.

Die These, Erziehungswissenschaft habe einen bemerkenswert geringen Einfluß auf die Erziehungspraxis, muß also m.E. erheblich modifiziert, d.h. um Gesichtspunkte erweitert werden, die auch die indirekte Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens gebührend berücksichtigen.“

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND richtete ihre Aufmerksamkeit auf Aspekte der Problemstellung, die in der bisherigen Diskussion stark vernachlässigt worden sind:

„Als einzige Frau auf dem Podium gedenke ich nicht, als ‚Alibifrau‘ mitzudiskutieren, sondern verstehe meinen Beitrag so, daß ich vor allem die Sicht von Frauen zur Situation der Erziehungswissenschaft vertrete, mich also darauf konzentriere. Herr HEID hat die These vertreten, daß die Erziehungswissenschaft beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, in der Realität aber diesen Anspruch nicht einlöse. Gründe für diese Diskrepanz sieht er in der Qualität der Wissenschaft, in ihrer Entbehrlichkeit oder auch Unerwünschtheit. Zunächst würde ich dieser These und ihren Begründungen durchaus zustimmen. Ich möchte die Begründung für die Diskrepanz jedoch anders akzentuieren. Meine These ist: Erziehungswissenschaft kann nicht Theorie einer Praxis sein, solange sie vom Geschlecht als sozialer Kategorie abstrahiert. Auch auf diesem Kongreß war überwiegend die Rede von ‚Lehrern, Schülern, Professoren, Studenten‘, nicht aber die von ‚Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen, Professoren und Professorinnen, Studenten und Studentinnen‘. Ohne diese Differenzierung aber werden Ergebnisse produziert, die z.T. falsch, z.T. irrelevant, z.T. irreführend sind. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Implizite Persönlichkeitstheorien spielen in der pädagogischen Praxis eine wichtige Rolle, ihnen hat sich entsprechend auch die erziehungswissenschaftliche Forschung gewidmet. HOFER u.a. haben dazu eine Studie durchgeführt und vier ‚Persönlichkeitstypen‘ unterschieden: gute Schüler, schlechte Schüler, introvertierte Schüler und extravertierte Schüler. GITTA MÜHLEN-ACHS, die Mitarbeiterin in dieser Studie war, hat nachträglich eine Auswertung der Daten nach Geschlecht vorgenommen und dabei festgestellt, daß die Verteilung der SchülerInnen auf diese Typen höchst ungleich ist: Bei den ‚guten‘ und bei den ‚introvertierten‘ waren Mädchen, bei den ‚schlechten‘ und bei den ‚extravertierten‘ Jungen deutlich überrepräsentiert, und zwar jeweils im Verhältnis von ca. Zweidrittel zu Eindrittel. Interessant ist dabei vor allem, wenn man die Interaktionen mit diesen ‚Typen‘ genauer betrachtet: Die ‚Extravertierten‘ erhielten die meisten, die ‚Introvertierten‘ die wenigsten Fragen. Richtige Antworten der ‚Extravertierten‘ wurden selten übergangen, sie erhielten deutliche Rückmeldungen. Bei richtiger Beantwortung einfacher, leichter Fragen wurden die ‚Introvertierten‘ am meisten gelobt. Ihre Leistungen wurden von den Lehrpersonen auf Anstrengung zurückgeführt, die der Extravertierten auf Begabung (MÜHLEN-ACHS 1987, S.173–185).

In der Wirkung, die implizite Persönlichkeitstypen haben, wird geschlechtsspezifische Sozialisation vollzogen. Eine empirische Forschung, die die Kategorie Geschlecht außer acht läßt, kann dies jedoch gar nicht erfassen. Das heißt aber letztendlich: Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern verläuft unbemerkt widersprüchlich. Die geschlechtsspezifischen Mechanismen in den Erziehungsfeldern werden von den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen weitgehend nicht aufgedeckt, sondern überlagert durch vermeintlich geschlechtsneutrale Ergebnisse. Gleichzeitig sind sie aber vorhanden und setzen sich durch, etwa bei der mangelnden Förderung von Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich oder bei der problematischen Aufrechterhaltung des dominanten Verhaltens von Jungen. Weil die Erziehungswissenschaften für dieses Sich-Durchsetzen aber keine adäquaten – weil nicht geschlechtsdifferenzierenden – Erklärungen liefert, bringt die Theorie für die Praxis wenig – ist Erziehungswissenschaft nicht wirklich eine angemessene Theorie der Praxis.

Veränderungen in Form eines Perspektivenwechsels haben vor allem Frauen in die Erziehungswissenschaft eingebracht, aber: Ebenso wenig wie es in der Erziehungswissenschaft bisher selbstverständlich ist, die Kategorie Geschlecht zu berücksichtigen, ebenso wenig ist es selbstverständlich, daß die ‚Frauenfrage‘ bei der Erfassung der Situation der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen eine Rolle spielt. Das Heft 1/90 der Zeitschrift für Pädagogik präsentiert die Ergebnisse der neuen empirischen Studien zur Bilanzierung der Erziehungswissenschaft. Auf Frauen wird im ganzen Heft in einem einzigen kleinen Absatz eingegangen. Dabei gibt es durchaus Material über die Präsenz von Frauen unter den HochschullehrerInnen: Nach BAUMERT und ROEDER beträgt der Studentinnenanteil in der Erziehungswissenschaft 64%, der Frauenanteil am Mittelbaupersonal liegt bei 26% – dabei sind 64% dieser Frauen gegenüber 48% der männlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter auf befristeten Stellen beschäftigt. An den hauptamtlichen ProfessorInnen stellen Frauen nur noch einen Anteil von 10,7%, wobei das Gefälle in den Besoldungsgruppen deutlich ist: Während bei den C 2-Professuren noch 22,3% Frauen sind, beträgt ihr Anteil bei den C 3-Professuren noch 10,6% und bei den C 4-Professuren nur noch 6,2%.

Die DGfE ist durchaus in ihrer Mitgliedschaft ein Abbild dieser Ungleichheiten: 1988 waren von 1.220 Mitgliedern 1.018 Männer, d.h. 83%. Von diesen waren 604, d.h. 60% Professoren. Von den 202 Frauen, die 17% der Mitglieder stellten, waren 78%, d.h. 39% Professorinnen.

Der geringe Anteil von Frauen an den und die ungleiche Verteilung auf die Professuren ist weder mit mangelnden Qualifikationen noch mit fehlender Anstrengung seitens der Frauen erklärbar. BAUMERT und ROEDER weisen darauf hin, daß Frauen bei den Promotionen und den Habilitationen einen höheren Anteil als bei den Stellen im Mittelbau aufweisen, also die Qualifikationschancen besser nutzen als die Männer. BAUMERT und ROEDER sprechen hier von einer ‚Stabilität der Rekrutierungspraxis in der Pädagogik‘ (ZfPäd. 35 (1990), H.1, S.19). Man könnte dies auch schärfer so formulieren: Die Männerbünde in der Erziehungswissenschaft funktionieren! Daß diese Männerbünde durchaus von Erziehungswissenschaftlern als ‚normal‘ angesehen werden, darauf deutet die Formulierung von HELM u.a. (ebenfalls

in der ZfPäd. 1/90) hin, wenn sie auf die Bedeutung des ‚Meister-Jünger-Verhältnisses‘ (S.42) für die Qualifizierung zu sprechen kommen. Um zu überprüfen, inwieweit hier tatsächlich geschlechtsspezifische Förderungsbedingungen vorliegen, habe ich für die letzten drei Jahre die Zahl der Promotionen und Habilitationen von Frauen bzw. von Männern nach Hochschulorten getrennt ausgezählt und sie in Beziehung gesetzt zum Anteil der Frauen unter den Professuren an diesen Hochschulorten. Dabei ergab sich folgende Verteilung:

- An 18 Hochschulen ohne Professorinnen haben nur Männer promoviert oder habilitiert.
- An 10 Hochschulen ohne Professorinnen oder mit nur einer Professorin haben verhältnismäßig viele Frauen promoviert, z.T. auch habilitiert.
- An 13 Hochschulen mit mehr als 10% Frauenanteil an den Professuren haben verhältnismäßig viele Frauen promoviert, z.T. auch habilitiert.
- Nur an zwei Hochschulen gibt es mehrere Professorinnen, aber wenige Frauen und verhältnismäßig viele Männer, die promoviert oder habilitiert haben.

D.h. es ist zwar möglich, daß auch männliche Professoren Frauen zur Promotion oder Habilitation fördern, es passiert aber wesentlich häufiger, daß sie nur Männer fördern. Es ist dagegen die Regel, daß ein ‚hoher‘ Frauenanteil an den Professuren auch hohe Anteile an Frauen unter den Promovierenden zur Folge hat. Die Schlußfolgerung zum ‚Meister-Jünger-Verhältnis‘ muß deshalb heißen: Zur Förderung des weiblichen Nachwuchses brauchen wir Professorinnen in größerer Zahl!

Im Rückbezug auf die obigen Ausführungen zur Irrelevanz der Erziehungswissenschaft für die Praxis läßt sich noch weitergehend sagen: Zur Förderung der Erziehungswissenschaft brauchen wir Professorinnen!“

Den Abschluß der ersten Diskussionsrunde bildete die folgende Äußerung von DIETER LENZEN:

„1. Der Orbis Academicus scheint sich in zwei Teile zu spalten: In solche Fächer, deren Wichtigkeit und Bedeutung wie selbstverständlich unterstellt wird, und in solche, die durch eine periodisch wiederkehrende Klage über ihre angebliche Bedeutungslosigkeit gekennzeichnet sind. Zu der zweiten Gruppe gehören die sogenannten Orchideen-Fächer, aber eigenartigerweise auch immer wieder die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik. Die Klage von Angehörigen unseres Faches, es erfahre nicht die ihm zukommende Beachtung, ist dabei im übrigen so alt wie das Fach selbst. Mehr noch: Das Fach leistet sich in nicht geringer Zahl zum Teil scharfsinnige Überlegungen über den tatsächlichen Status der eigenen Bedeutung, darüber was zu seiner Vergrößerung zu tun wäre bzw. darüber, warum eine unzulängliche Beachtung statthat. Die Bereitschaft, in derartige Reflexionen zu investieren, muß Gründe haben.

2. Man könnte der Meinung sein, daß zu diesen Gründen ein generelles Akzeptanzdefizit der Erziehungswissenschaft gehört. Ich halte diese Annahme für falsch. Wichtige Teile unserer Disziplin haben ihren Platz im Spektrum der Fächer ‚erobert‘, ihre Bedeutung scheint, aus welchen Gründen auch immer, fraglos zu sein, sei es, daß ihre praktische Wirkung tatsächlich nachweisbar ist, oder sei es, daß über sie politische Legitimität eingeholt werden kann: ‚Sozialpädagogen sollen

Krawallen von Fußballfans vorbeugen' (DER TAGESSPIEGEL vom 27. April 1990, S.11). Neben der selbstverständlichen Akzeptanz gibt es natürlich auch ein Akzeptanzdefizit. Ob jemand zu der Gruppe der Akzeptierer oder Nichtakzeptierer gehört, kann einerseits abhängig sein von der Auffassung, ob man die Erziehungswissenschaft für ‚relevant‘ hält. Diese Debatte ist sattsam geführt worden. Ich möchte mich daran nicht beteiligen. Interessanter ist für mich die zweite Gruppe von ‚Nichtakzeptierern‘, diejenige, die dem Prozeß der Pädagogisierung unserer Kultur skeptisch gegenübersteht. Diese Gruppe optiert gegen eine weitere Pädagogisierung der Kultur, weil sie durch sie eine Erweiterung sozialer Kontrolle, Entmündigung und Delegation der Verantwortung auf professionelle Helfer befürchtet.

3. Bei denjenigen, die die Erziehungswissenschaft mehr oder minder fraglos für ein förderungswürdiges Projekt halten, ist der Staat die interessanteste Figur. Warum bezahlt er über 1.000 Professoren für Erziehungswissenschaft und deren personelle und sachliche Ausstattung, wenn sie, der Theorie-Praxis-Klagen eingedenk, angeblich bedeutungslos sind? – Folgende hypothetische Antworten wären denkbar:

a) Um sie daran zu hindern, etwas Folgenreiches zu machen, denn es handelt sich bei ihnen ja offenbar um veränderungsbereite Individuen. Es wäre viel zu gefährlich, diese Menschen auf das Gesundheitswesen, die Rechtsprechung oder gar die Nationalökonomie loszulassen.

b) Sie sind ein nützliches Quietiv für viele Studierende, die veränderungsorientierte Lehre nachfragen. Erziehungswissenschaftler simulieren Veränderung und Veränderungswillen und halten auf diese Weise junge Leute davon ab, zur Tat zu schreiten.

c) Wenn man diese Erklärungen als vulgär-marxistisch ablehnt, dann bleibt vielleicht eine, der eine Erfahrung entspricht, die vermutlich viele Kollegen in den letzten zehn Jahren gemacht haben: Studenten studieren Erziehungswissenschaft, weil sie vielen eine ‚allgemeine pädagogische Bildung‘ anbietet. Das sind Studierende, die etwas über sich selbst, ihr Woher und Wohin erfahren möchten, über die Kultur, in der sie leben, eine Leistung, die von den Schulen offenbar nicht mehr in zureichender Weise erbracht wird. Ich glaube, daß sich aus diesem Grunde pädagogische Lehrangebote einer großen Beliebtheit erfreuen, die keinerlei Bezug zu einer wie auch immer gearteten Berufswissenschaft haben. Ich halte diese Selbstorientierungswünsche von Pädagogikstudenten keineswegs für illegitim. Man sollte die Hintergründe vielmehr genauer untersuchen und sie produktiv verlängern. Wenn meine Annahme zutrifft, dann könnte dieses für die Zukunft der Erziehungswissenschaft in der akademischen Lehre zumindest auch bedeuten: Die Erziehungswissenschaft sollte die Funktion einer Allgemeinbildung an der Universität gezielt einnehmen, unter Aufgabe der Suggestion ihrer berufspraktischen Folgenhaftigkeit, vielleicht sogar als eine Art nicht verschulten Propädeutikums.

4. Man sollte sich überlegen, inwieweit auch auf dem Felde der Forschung tatsächlich stattgehabte Veränderungen produktiv gewendet werden können.

Zunächst einmal gibt es keinen Grund zur Klage. Das Fach verfügt über das höchste Drittmittelaufkommen seit seinem Bestehen. Es gibt eine hohe Spezialisierung, zum Teil aus gut verständlichen Karrieregründen. Der Versuch, eine Nische zu fin-

den, gehört zu den üblichen Selbstteilungsmechanismen jeder wissenschaftlichen Disziplin, von denen auch diejenigen mit einer hohen Akzeptanz durchaus gekennzeichnet sind, wie die Medizin. Es werden Fragen ‚verwissenschaftlicht‘, deren Verwissenschaftlichung vielleicht gar nicht nötig wäre. Gelegentlich scheint es mir, daß man darüber nachdenken sollte, ob der Bestand des pädagogischen Wissens inzwischen nicht eher zu groß, denn zu klein ist. VON HENTIGs Diktum über den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, daß nie wieder ein Gremium sich leisten könne, so vieles nicht gewußt zu haben, möchte man heute vielleicht umkehren: Wir können es uns möglicherweise nicht mehr leisten, zuviel zu wissen. Das Beispiel der Entwicklungsstufenkonzepte aus dem benachbarten Fach Psychologie zeigt dieses: Die Zahlen der besorgten Eltern, die befürchten, ihr Kind möchte nicht normal sein, weil es irgendeiner Altersnorm nicht entspricht, sind Legion. Wenn die Vermutung zutrifft, daß trotz anders lautender Beteuerungen eine Pädagogisierung der Kultur an einer Entmündigung des einzelnen kaum vorbei kann, daß zumindest der versprochene Emanzipationsprozeß nicht ausgelöst werden konnte, dann sehe ich, korrespondierend zu der Orientierungsaufgabe in der akademischen Lehre eine Art Orientierungsaufgabe für die pädagogische Forschung: Analog zum Konzept der Technikfolgenabschätzung votiere ich für ein Konzept der Pädagogik- oder besser: Erziehungsfolgenabschätzung, zu dem für mich auch eine Abschätzung der erzieherischen Effekte unserer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation gehört. In unserer hypermodernen Kultur gilt es nicht nur, einen Super-Gau in Kernkraftwerken zu verhindern, sondern auch im Erziehungs- und Bildungswesen. Solch ein Verständnis erziehungswissenschaftlicher Forschung wäre in der Lage, den kritischen Impetus der 60er und 70er Jahre aufzunehmen, ihn aber nicht einseitig gesellschaftstheoretisch zu wenden, weil diese Wendung vermutlich eine Mitverursacherin der kulturellen Gefährdung durch ein übermächtiges Erziehungskonzept geworden ist. Demgegenüber gilt es vielmehr, in unserem Fach für die Pluralität der Theorien und pädagogischen Aktivitäten einzustehen, verschiedene theoretische und praktische Zugangsweisen auf das Phänomen Erziehung zuzulassen, jedem Versuch einer normativen Erziehung oder Pädagogik entgegenzuwirken, es also kurzum mit dem zu halten, was Mao Tse-tung, mit gewiß anderer Orientierung, so formuliert hatte: ‚Laßt tausend Blüten blühen! – Seid wie die Fische im Wasser!‘“

Über Ergebnisse empirischer Erhebungen zur Beschreibung und Bewertung der Erziehungswissenschaft berichteten JÜRGEN BAUMERT und DIETER LENZEN. BAUMERT stützte sich dabei auf Untersuchungen, über die er – gemeinsam mit PETER ROEDER – an anderer Stelle publiziert hat (vgl. u.a. ZfPäd. 36 (1990), H.1 – dort auch weitere Beiträge und Verweise). Auf dem Podium führte er aus:

„1. Normalität einer ausdifferenzierten Disziplin

Die Expansion der wissenschaftlichen Pädagogik in den 60er und 70er Jahren ist als sekundärer Institutionalisierungsschub zu verstehen, mit dem das Fach endgültig den noch prekären Status seiner universitären Erstinstitutionalisierung überwand. Ende der 80er Jahre ist die Pädagogik eine stabile ausdifferenzierte Disziplin, die alle äußeren Merkmale einer normalen Wissenschaft – wie spezialisierte

Subdisziplinen, Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und Tagungen – besitzt. (Und natürlich ist sie vornehmlich ein Männerbetrieb.)

Der Herkunft aus der Lehrerbildung entsprechend, wurde das Fach maßgeblich unter der Leitvorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrer als akademische Disziplin sozial auf Dauer gestellt. Unter dieser Leitidee nahm es auch an der jüngsten expansiven Entwicklung des Hochschulsystems teil. Während der expansiven Phase folgte der Personalbestand mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung im wesentlichen der Entwicklung der Studentenzahlen. Die nachfolgende Stagnation hat das Fach bislang bemerkenswert gut überstanden. Bei einer insgesamt konstanten Stellenausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen konnte die Erziehungswissenschaft ihren Personalbestand noch bis zum Ende der 70er Jahre weiter ausbauen, obwohl die Zahl der Lehramtsstudenten bereits seit 1975 rückläufig war. Eine leichte Kontraktion des Fachs setzte auf Hochschulehrerebene erst in den 80er Jahren ein. Zwischen 1980 und 1987 gingen der Erziehungswissenschaft etwa 10% der Professoren verloren, obwohl sich in diesem Zeitraum bei einer noch steigenden Gesamtzahl von Studenten die Anzahl der Lehramtsstudenten beinahe halbiert hatte, während die Zahl der Diplom- bzw. Magisterstudenten in der Pädagogik praktisch stabil blieb.

Die Entwicklung des akademischen Mittelbaus scheint bis 1980 im wesentlichen parallel zu der der Professorenschaft verlaufen zu sein. In der Folgezeit war dieser Personalbereich aufgrund der leichteren Disponibilität zeitlich befristet besetzter Stellen in besonderem Maße von Kürzungen betroffen. Diese Verluste trafen das Fach – vor allem in seiner Forschungskapazität – besonders empfindlich, da die Ausstattung mit wissenschaftlichen Mitarbeitern weitaus knapper bemessen ist als in den human- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen.

Der schnelle Ausbau der Hochschulen bis Mitte der 70er Jahre und die nachfolgende strukturelle Stagnation führten in den meisten Fächern zu einem intergenerationalen Bruch der Karrierechancen des akademischen Personals. Insofern kann man mit Recht davon sprechen, daß die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in den 80er Jahren infolge des geringen Ersatzbedarfes an hauptberuflichen Professoren insgesamt sehr ungünstig war und sich auch Anfang der 90er Jahre noch nicht ‚normalisieren‘ wird. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, daß die niedrige Relation von wissenschaftlichen Mitarbeitern zu hauptberuflichen Professoren in der Erziehungswissenschaft, die relativ umfangreiche Dauerversorgung im akademischen Mittelbau sowie eine eher niedrige Qualifikationsintensität des Fachs gemeinsam zu einer im Vergleich zur Gesamtsituation an Hochschulen etwas günstigeren Lage des qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses führt. Die doppelten Verlierer im Konjunkturwechsel waren am ehesten Frauen: Sie kamen während der Expansion noch nicht und in der Kontraktionsphase nicht mehr zum Zuge. Die Schere, die sich in den letzten zehn Jahren zwischen Qualifikationserfolg und Berufsdefizit von Frauen erkennbar aufgetan hat, bedarf eingehender Analyse. Das Bonmot der funktionierenden Männerbünde unterstellt wohl zuviel männliche Zuneigung.

2. Zum modalen Identitätsentwurf der Disziplin

Es ist keine Frage: auch Ende der 80er Jahre ist eine die universitäre Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen. Die Mehrzahl der Fachvertreter neigt dazu, ihre wissenschaftliche Arbeit in dieser Weise zu deuten. Den praktisch-klinischen Fokus teilt die Pädagogik ebenso wie die sich daraus ergebenden disziplinären Autonomieprobleme mit anderen Human- und Sozialwissenschaften. Im Umgang mit den Folgeproblemen nimmt die Erziehungswissenschaft jedoch eine gewisse Sonderstellung ein, die sich aus einer eigentümlichen Überlagerung von sozialtechnologischen Konzeptionen einer verwissenschaftlichten Praxis und Leitideen der Sinnexplikation und normativen Orientierung durch Wissenschaft ergibt. In dem modalen Identitätsentwurf der Disziplin verbindet sich augenscheinlich der Anspruch, Aufklärungs- und Orientierungswissen für erzieherisches Handeln zu vermitteln mit der Hoffnung, durch sozialtechnologisches Wissen direkt zu einer Verbesserung pädagogischer Praxis beizutragen. Für die Selbstbeschreibung der wissenschaftlichen Arbeit wird ein Modell des linearen Rationalitätstransfers bevorzugt. Der technologischen und geisteswissenschaftlichen Fassung des Anwendungsproblems gemeinsam ist der Optimismus hinsichtlich der wünschenswerten und möglichen Überwindung der Trennung von Wissenschaft und Lebenswelt wie sie im Entwurf einer Pädagogik ‚von der Praxis für die Praxis‘ zum Ausdruck kommt. Sein Spiegelbild sind die Trauer über die vermeintliche praktische Bedeutungslosigkeit pädagogischer Forschungsergebnisse und die verbreitete Unzufriedenheit über den Entwicklungsstand praxisorientierter Forschung. (Bei etwas bescheideneren Ansprüchen und unter der Berücksichtigung indirekter und langfristig wirksamer Vermittlungsprozesse gewinnt man vermutlich Freiheitsgrade als Forscher und verringert zugleich strukturell angelegte Täuschungsrisiken.)

Eine Analyse der Rekrutierungsgeschichte der Hochschullehrerschaft der Pädagogik bestätigt, daß die in der Vergangenheit des Fachs dominante theoretisch-historische Forschungsperspektive mit der Expansion stetig an Bedeutung verloren hat. Gleichzeitig ging damit die Einbettung der traditionellen pädagogischen Praxisorientierung in theoretisch-historische Forschung verloren, ohne daß die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Vielmehr hat die empirische Forschung nach einer Phase der Konsolidierung in den 70er Jahren bei Neuberufungen in den 80er Jahren wieder an Boden verloren. Der Gewinner scheint eine Wissenschaftskonzeption zu sein, die relativ distanziert zu theoretisch-historischen und politisch-institutionellen Fragestellungen und/oder empirischer Forschung auf eine pragmatische Optimierung pädagogischen Handelns setzt. Paradoxerweise ging dazu parallel die biographische Bindung der Hochschullehrerschaft an Praktikerrollen allmählich zurück. Mit der Akademisierung der Hochschullehrerkarriere wurde – etwas überspitzt ausgedrückt – praktische Berufserfahrung durch die theoretische Idee einer unmittelbar praktischen Wissenschaft ersetzt.

Die Entwicklung der Neuberufungen und ein Vergleich der Forschungstätigkeit und Forschungsförderung zwischen 1976 und 1987 geben Anhaltspunkte für die Annah-

me, daß in der vergangenen Dekade das Bekenntnis der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis zu- und die Forschungsintensität des Fachs abgenommen hat. Blickt man auf die Entwicklung anderer Wissenschaften mit praktisch-klinischem Fokus, so ist eine Differenzierung zwischen eher forschenden und stärker konstruktiv-reflexiv arbeitenden Teilen der jeweiligen Disziplin zu erkennen. Wenn dieses Modell auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft vorzeichnen sollte, so ist eine neue Balance sicherlich noch nicht erreicht.“

DIETER LENZEN führte folgendes aus:

„1. Der *Ausgangspunkt* der Erhebungen zum Nachwuchsbedarf in unserem Fach, die UDO KUCKARTZ und ich durchgeführt haben, ist grundsätzlich die Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses gewesen. Vor dem Hintergrund unserer sozialen Verpflichtung für den wissenschaftlichen Nachwuchs und unserer Verpflichtung für die Chancen des Faches haben wir die quantitativen Veränderungen registriert und, leider ohne allzu großen Effekt, bildungspolitische Aktivitäten formuliert. Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die jüngste Erhebung für den Zeitraum von 1987 bis 1989. Die Zahlen stehen unter dem Eindruck eines anhaltenden negativen Trends. Der Prozeß der Stellenstreichungen ist ungebrochen.

2. a) *Hochschullehrer:*

Verlust: 17 Stellen; 4 Neueinrichtungen bei C4; Verlust 5; 4 Neueinrichtungen bei C3. Kennzeichen der Neueinstellungen: von 42 Jahren an aufwärts, d.h. weiterhin spätes Eintrittsalter in die Hochschullehrerlaufbahn. Neuer Trend bezüglich des weiblichen Nachwuchses: C3 bisher 12,9%, jetzt 60% aller Neueinstellungen; C4 bisher 8,3%, jetzt 28,6%. Auffällig weiterhin: Nur 2/3 der Neueingestellten sind Erziehungswissenschaftler gewesen.

b) *Wissenschaftlicher Mittelbau:*

20 Stellen gestrichen, dabei insbesondere Dauerstellen; Vollzeit- in Teilzeitstellen umgewandelt; Kennzeichen Altersaufbau: Der Mittelbau ist überaltert. Eine akademische Karriere beginnt erst zwischen 27 und 35 Jahren. 3/4 der Assistenten sind beim Ausscheiden älter als 38 Jahre, über 50% älter als 40 Jahre. Erklärung: Einstieg erst nach Praxisausbildung. Forderung: Weg mit dem Praxisrelevanzanspruch, weg mit der Praxiserfahrung als Voraussetzung für die Einstellung. Situation der Frauen: 50% aller Teilzeitstellen, 31,8% aller Vollzeitstellen, 25% aller wissenschaftlichen Assistentenstellen. Frauen sind durchschnittlich jünger. 1/3 aller Mittelbaustellen werden aus Drittmitteln finanziert.

3. *Angebot und Nachfrage* an frei werdenden Stellen: In den nächsten Jahren werden 100 Hochschullehrerstellen frei, davon 33 in Allgemeiner Pädagogik, 26 in Schulpädagogik. Diesen stehen etwa 200 Habilitierte gegenüber (30 Neuhabilitationen pro Jahr). Damit ist die Chance für Habilitierte auf eine Berufung 1:2. Für Habilitierte der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik ist die Chance schlechter. In der Allgemeinen Pädagogik können nur 25% der Habilitierten mit einer Einstellung rechnen. Forderung: Aus sozialen, aber insbesondere auch aus inhaltlichen Gründen (erziehungswissenschaftliche Allgemeinbildung) ist eine Umwidmung frei werdender Professuren in Richtung ‚Allgemeine Pädagogik‘ erforderlich, auch um den Spezialisierungs- und Nischeneffekt aufzulösen.

4. Die Situation der Fachhochschulen:

An sich bedeutender Arbeitsmarkt für Erziehungswissenschaftler; jedoch: nur 1/3 der Neueinstellungen waren Pädagogen, davon 1/3 Frauen. Jede zweite frei gewordene Stelle wurde gestrichen. In den nächsten Jahren nur 10 frei werdende Hochschullehrerstellen (Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik).

5. Fazit aus diesen Trends:

- a) Offensive gegen Stellenstreichungen, insbesondere im Hochschullehrerbereich.
- b) Dito wissenschaftliche Mitarbeiter, Ausstattungsverhältnis verbessern, insbesondere Grundausrüstung.
- c) Senkung des Eintrittsalters der Wissenschaftler, sowohl im Bereich wissenschaftlicher Mitarbeiter als auch Hochschullehrer. Senkung des Austrittsalters. Mittel: Verzicht auf Praxiserwartungen.
- d) Offensive für arbeitslose Althabilitierte. Diätendozenten = 100 Stück Bedarf durch Umwandlung von frei werdenden C2- und Mittelbaudauerstellen.
- e) Ohne einen beträchtlichen politischen Druck der Deutschen Gesellschaft und ein Hineinwirken in die Hochschulpolitik vor Ort wird dieses nicht möglich sein. Zurückhaltung bei Habilitationen ist weiterhin angebracht. Das Fach und die einzelnen Fachvertreter werden nur durch Entspezialisierung überleben können.“

Literatur

- HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), H. 2, S.225–251.
- HEID, H.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, hrsg. v. KÖNIG, E. und ZEDLER, P., Weinheim 1989.
- ÜHLEN-ACHS, G.: Feministische Kritik der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/M. 1987, S.173–185.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg